

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra Psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Učitelská interpretace a zvládání kritických momentů ve výuce
Teacher interpretation and management of critical moments in classroom

Dominika Běťáková

Vedoucí práce: Mgr. David Doubek, Ph.D.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Učitelská interpretace a zvládání kritických momentů ve výuce potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 7. 2018

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat svému vedoucímu práce Mgr. Davidu Doubkovi, Ph.D. za trpělivost a cenné rady při zpracování této bakalářské práce.

Poděkování patří také mým blízkým, kteří mi byli po celou dobu oporou.

Abstrakt

Učitelství je pomáhající profese, která má velmi dlouhou tradici ve většině společností. Je také společenským statutem, který se nejen aktivně zapojuje do dění ve společnosti, ale také skrze jeho interakci s jedinci probíhá sekundární socializace jedince.

Tato práce se zaměřuje na komplikace, které učitele potkávají v interakci ve školním prostředí, konkrétněji pak v interakci se žáky. V každodenní realitě se učitel nevyvaruje kritických momentů, které ovlivňují jeho úsudek a jeho chování v interakci s prostředím, které tyto kritické momenty může podněcovat a také měnit.

Základním teoretickým východiskem této práce je náhled na interakci učitele a žáků, nejen jako na formální stránku fungování školního zařízení, ale na sociální úmluvu, která je učitelem a žáky konstruována a měněna. V závislosti na této interakci se snažím popsat a vysvětlit konstrukci a interpretaci kritických momentů, které z této interakce mohou vyplývat.

Práce se skládá z teoretické části, ve které se zaměřuji na teoretické usazení práce a na vysvětlení, co je v této souvislosti kritickým momentem, vnímaným učitelem ve výuce. V praktické části je představen realizovaný kvalitativní výzkum čtyř učitelů, uskutečňovaný pozorováním školních tříd a rozhovory s učiteli druhé třídy prvního stupně základní školy.

V závěru práce se snažím kriticky vymezit možné členění interpretace a zvládání kritických momentů učitelů.

Klíčová slova: kritická situace, sociální interakce, sociální psychologie, učitel

Abstract

Teaching is a helping profession that has very long tradition in most cultures. It is also a social status that not only actively engages in society but also through its interaction with individual is the secondary socialization created.

This bachelor thesis focuses on the complications that teachers encounter in interaction in the school environment, more specifically in interaction with pupils. In everyday routine the teacher does not avoid critical moments, which influence his judgment and his behavior in interaction in class. These critical moments can also be result of this interaction.

The basic theoretical background of this thesis is a preview of the interaction between teacher and pupils not only as a formal aspect of the functioning of the school facility, but on the social convention, which is designed and changed by the teacher and pupils. Depending on this interaction, I try to describe and explain the design and interpretation of the critical moments that may flow from this interaction.

The thesis consists of the theoretical part in which I focus on the theoretical establishment of the work and the explanation of what is a critical moment in this context, perceived by teacher in teaching. In the practical part is introduced a qualitative research of four teachers, realized by observing the school classes and interviews with second grade teachers of the elementary school.

At the end of the thesis I try to critically define the possible division of interpretation and the handling of critical moments by the teacher.

Keywords: critical situation, social interaction, social psychology, teacher

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Školní třída.....	9
3	Učitel jako účinkující	10
3.1	Scéna.....	11
3.2	Osobní fasáda.....	11
3.3	Vzhled.....	11
3.4	Způsob vystupování.....	11
3.5	Zákulisí	12
4	Průběh vyučovací hodiny	12
5	Učitel jako součást týmu	14
6	Asistent pedagoga jako další člen interakce ve třídě.....	15
7	Kritický moment	15
8	Výzkum	18
8.1	Volba typu výzkumu.....	18
8.2	Příprava výzkumu a provedení prvního pozorování.....	18
8.3	Provedení samotného výzkumu	19
8.4	Etické zásady dodržované při výzkumu	20
8.5	Zpracování a analýza dat	21
9	Výsledky výzkumu.....	22
9.1	Rozdělení kritických momentů dle místa vzniku	22
9.2	Kritický moment konstruovaný učitelem	23
9.3	Kritický moment konstruovaný žáky.....	24
9.3.1	Nepovolené mluvení.....	24
9.3.2	Vynucení pozornosti.....	26
9.3.3	Konflikty mezi žáky	29

9.3.4	Nepovolený pohyb.....	31
9.4	Vnější podmínky.....	32
9.5	Nekontrolovatelná událost	34
9.6	Asistent pedagoga jako původce kritického momentu	34
9.7	Pozorovatel jako součást třídy	36
9.8	Nejzávažnější krizové momenty z pohledu učitelek.....	37
10	Shrnutí výsledků.....	38
11	Diskuze.....	39
12	Závěr.....	41
13	Použitá literatura a zdroje.....	43
14	Seznam příloh.....	44

1 Úvod

Povolání učitele je jedním z nejstarších profesních zaměření s dlouhou tradicí. Učitelé jsou na tuto profesi dlouhodobě připravováni na pedagogických vysokých školách, kde jim jsou předávána jak teoretická východiska, tak praktické rady, jak s dětmi v jejich budoucím zaměstnání pracovat. Jejich odborné studium však učitele nemůže připravit na všechny komplikace, na které v učebním procesu narazí. Při zvyšujících se nárocích na učitelskou profesi, novém systému inkluze ve školách a z čistě nepředvídatelných situací mohou nastávat krizové momenty, které učitel musí vyřešit.

Ve své práci se zaměřuji na interakci učitele se žáky ve školním prostředí. Nejdříve se budu zabývat definicí termínu kritický moment, abych mohla dále popsat, s jakými kritickými momenty se může učitel setkat, jak ve výuce jako takové, tak v prostředí školy. Dále se zaměřím na to, jak kritické momenty vznikají, respektive jak je učitelé v interakci se žáky konstruují. V další části se budu zabývat již samotným kvalitativním výzkumem, který se skládá ze zúčastněného pozorování třídy jako sociální skupiny a dále z rozhovorů se samotnými učiteli.

V závěru dávám prostor diskuzi, která má za cíl vytyčit různé pohledy a momenty, které pomohou na tento výzkumný základ navázat.

2 Školní třída

Škola funguje ve společnosti jako významná instituce, ve které se odehrává sekundární socializace. Skrze sekundární socializaci se jedinec zařazuje do širší společnosti (Vágnerová, 2012). Oproti rodině, jako výchozí sociální skupině, ve které probíhá primární socializace, je školní prostředí charakterizováno větší formálností utvářených sociálních vztahů. Taktéž pravidla jsou více institucionalizována a platná pro všechny žáky stejnou měrou.

Školní třída je malou členskou sociální skupinou, ve které se vztahy řídí formálními pravidly chování, které závazně určuje školní řád. Školní třída však není jen tím, je to společenství, ve kterém se utváří taktéž skupinově nastavené hodnoty a normy, *tyto hodnoty jsou zde prezentovány jako obecná norma, platná pro všechny stejně* (Vágnerová, 2012, str. 311). Dále se zde objevují specifické formy komunikace a symbolů, ve které se každá školní třída liší. Je to právě učitel, který tato pravidla nastavuje a je důležitým činitelem sociální interakce, která se ve třídě odehrává.

Školní třída, jako dílčí jednotka školní instituce, sestává ze dvou protipólů, dvou aktivních činitelů. Na jedné straně stojí učitel, který zastupuje formální autoritu a ve skupině vystupuje jako „vůdce“. Prostřednictvím této autority jsou prosazovány ony zmíněné hodnoty a normy společnosti (Kolář a Vališová, 2009). Podle Koláře a Vališové *„V kontextu sociálním může být autorita interpretována jako „hra sociálních rolí“, kdy jednu část vztahu tvoří role „vedoucí“ a druhou role „následující“ (učitel a žák....“* (Kolář a Vališová, 2009, str. 222). Na druhé straně stojí žáci, kteří k učiteli zastávají formální pozici, ale taktéž neformální, kterou zastávají také ke svým spolužákům. V období mladšího školního věku vztah učitele a žáka nemůže mít neosobní charakter, protože dítě je na takové vývojové úrovni, která se vyznačuje přijímáním autorit bez výhrad (Vágnerová, 2012). Dítě o autoritě nepochybuje, autorita dospělého má pro něj emoční význam a názor dospělého na jeho osobu považuje za realitu. (Vágnerová, 2001).

Učitel s žáky utváří společně sociální realitu, tak, že sdílejí jednu společnou interpretaci situace, která se nezakládá na skutečné realitě, ale na shodě o tom, že tato interpretace je respektována jako pravdivá (Goffman, 1999). Tato sociální realita se liší od účastníků interakce, tudíž i od ostatních tříd. Každá třída je tedy určitým způsobem samotnou jednotkou ve společenství školní instituce.

3 Učitel jako účinkující

Podle Ervinga Goffmana ve společnosti každý jedinec hraje jakési představení, roli, díky které se přizpůsobuje svému okolí podle situace, ve které se nachází. Svým jednáním ovlivňuje, jak ostatní danou situaci definují (Goffman, 1999). Učitel je dle této teorie tedy účinkujícím na divadelní scéně, která zahrnuje nejen školní třídu, ale také celé školní prostředí. V návaznosti na téma mé práce zde nebudu rozvádět, jak se učitel chová vůči jeho kolegům nebo vůči ostatním pracovníkům školy, zaměřím se pouze na interakci se žáky jeho třídy a s jinými pracovníky, se kterými se během výuky učitel dostane do styku.

Dle Goffmana si každý jedinec utváří pro každou dílčí situaci/prostředí fasádu, čili soubor vlastností a repertoár chování, kterým se chce navenek vůči ostatním jedincům projevovat. Goffman toto chování definuje jako *předem stanovený vzorec jednání, který je předváděn během představení a který může být prezentován či odehrán i při jiných příležitostech* (Goffman, 1999, str. 21) a toto chování *můžeme nazývat „rolí“ nebo „úlohou“* (Goffman, 1999, str. 21). Role učitele je vytvářena formálními atributy, které mu určují očekávání společnosti, jak by se měl učitel chovat a jaké by měl mít osobnostní předpoklady k vykonávání této role. Dále jaké by měl zastávat hodnoty a jak by měl ve své roli vystupovat navenek. Kromě těchto vnějších očekávání si učitel vytváří svou vlastní verzi obsahu role učitele, která vychází z jeho osobního hodnotového žebříčku, z jeho osobnostních charakteristik a v poslední řadě jeho osobním pojetím vykonávání učitelské profese. Tuto fasádu se pak učitel snaží udržet po celou dobu jeho pedagogického působení, Goffman uvádí, že *pro jednotlivce je daleko jednodušší rozhodnout, jaký vztah vyžadovat od ostatních a jaký vztah jim nabídnout v samém počátku setkání, než měnit rozvíjející se vztahy v průběhu interakce* (Goffman, 1999, str. 17).

Jak jsem již predestřela, v souvislosti s představením Goffman zmiňuje termín „fasáda“, která je vymezena jako ta část představení, kterou jedinec užívá během svého výkonu a slouží neměnným způsobem k výkladu situace pro obecenstvo. „Fasádu“ pak rozděluje na několik částí, v návaznosti na roli učitele tyto části lze vymežit takto:

- „scéna“
- „osobní fasáda“, která se dále dělí na:
 - „vzhled“
 - „způsob vystupování“

- „zákulisí“

3.1 Scéna

Scéna je prostor, kde se představení odehrává. Tento prostor je označován také jako „přední region“ v opozici k „zákulisí“. V kontextu učitelské role scénu představuje třída. Scéna zahrnuje veškeré vybavení třídy, nábytek a výzdobu třídy. Všechny tyto elementy se stávají kulisami představení a představení začíná vstupem na scénu a končí odchodem ze scény. Pro školní třídu jsou typické předměty jako školní lavice, které jsou obsazeny žáky, čili obecně, katedra učitele, tabule a výzdoba třídy, která se skládá z map, vývěsních tabulí a žákovských výtvarů. Scéna se může přesouvat i na jiné místo, děje se tak, když se žáci a učitel přesunují do jiných místností nebo jiných částí školní budovy. Nejčastěji můžeme jmenovat hudební třídu, která se liší vybavením, tělocvičnu a školní jídelnu. V případě školní jídelny učitel nehraje svou roli pouze pro žáky, kteří tvoří „jeho“ třídu, ale také pro ostatní žáky.

3.2 Osobní fasáda

Osobní fasáda je nejúžeji spjata se samotným učitelem. Lze do ní zahrnout pohyby učitele, etnickou příslušnost, držení těla, způsob mluvy a jiné (Goffman, 1999). Tyto znaky jsou pro každého učitele specifické a nelze je dále zobecnit. Některé tyto znaky, jako například držení těla nebo způsob mluvy, lze měnit a mohou se proměňovat v závislosti na roli, kterou jedinec právě zastává, nebo v jaké části představení se právě ocitá. Jiné znaky, jako například etnickou příslušnost nebo rasový typ měnit nelze.

3.3 Vzhled

Vzhledem je myšlena vizuální stránka učitele. Od role učitele se očekává, že bude například chodit slušně oblečen. Pro každou scénu lze také vzhled trochu obměnit. To vypovídá také o předpokládané činnosti, která je na scéně vykonávána. Například učitelé se na hodiny tělocviku převlékají do sportovnějšího oblečení. Když naopak jedou se třídou na kulturní akce, volí často formálnější oblečení. Vzhled tedy *vypovídá o přechodném rituálním stavu, v němž se jednatel nachází* (Goffman, 1999, str. 31).

3.4 Způsob vystupování

Způsobem vystupování jedinec dává najevo, jakou roli hodlá sehrát v blízké situaci. V situaci, kdy učitel potřebuje sdělit žákům důležité informace, může vystupovat více autoritářským způsobem, než když se věnuje relaxačním činnostem ve výuce,

například protahováním. Způsoby vystupování uvádí také Fontana, jako příklady uvádí tyto: učitelé se mohou *projevovat upjatě a formálně, nervózně a neobratně, uvolněně a v pohodě, napjatě a netrpělivě, váhavě a nejistě, přívětivě a lадně, mohou zjevně ovládat své okolí nebo jím být ovládáni* (Fontana, 2014. str. 288). Fontana způsoby vystupování však vztahuje spíše k povinnostem v hodině, než jako záměrným uvedením do blížící se situace.

3.5 Zákulisí

Zákulisí, nebo-li zadní region *můžeme definovat jako místo vztahující se ke konkrétnímu představení, kde je dojem vyvolávaný výkonem vědomě coby realita popírán* (Goffman, 1999, str. 113). Jako zákulisí můžeme ve školním prostředí označit učitelské kabinety, ve kterých může učitel mít uskladeny části osobní fasády, jako je například oblečení na tělocvik. Učitel zde má také odloženy osobní věci a může zde být vybavení, které není přístupno žákům, například kávovar. Učitel se zde potkává s kolegy, může tu vystoupit ze své role.

4 Průběh vyučovací hodiny

Učitel tedy vystupuje v interakci s žáky jako účinkující, který hraje s žáky představení, tímto představením lze vyhodnotit také průběh vyučovací hodiny. Vyučovaná hodina se odehrává ve školní třídě, jakožto předním regionu. Na vyučovací hodinu dochází učitel z kabinetu, jakožto zadního regionu. Obecně, pro které učitel toto představení hraje, jsou samotní žáci. Účelem tohoto představení je, aby učitel co nejlépe naučil žáky požadované látce. K tomu však potřebuje udržet pozornost žáků, coby publika, požadované tempo hodiny a také korigovat chování žáků žádoucím směrem. Vyučovaná hodina se však neskládá pouze z holého výkladu látky. Fontana (Fontana, 2014, str. 288) rozdělil vyučovací hodinu na několik po sobě jdoucích kroků, během kterých učitel a žáci komunikují:

1. *pozdrav* – pozdrav je první kontakt učitele s žáky, pozdravem se učitel uvádí do třídy a může navodit požadované klima pro další interakci, pozdravem tedy interakce začíná
2. *ustavení vztahu* – v tomto momentě učitel začíná hodinu, instruuje žáky v přípravě materiálů pro tuto hodinu, odpovídá na otázky žáků a informuje žáky, co budou v nadcházející hodinu probírat za látku

3. *zvládnání úkolů vyučovací hodiny* – zde probíhá samotný výklad látky, vypracovávají se cvičení, v této části hodiny se učitel snaží vést celou interakci podle jeho záměrů
4. *ukončení vztahu* – učitel zde provádí shrnutí hodiny, učitel vyjadřuje svou spokojenost/nespokojenost s výkonem žáků a probíhá zadávání úkolů
5. *rozloučení* – rozloučení je ukončením vzájemné interakce

Způsobem, jak docílit plynulosti těchto pěti kroků je vlastní iniciativa učitele, pomáhají mu skupinou utvořené normy, kterými se celá skupina řídí. Normy, které učitel při utváření této skupiny nastavuje, vychází prvotně z formální podoby vyučování (například, že se vyučování dělí na hodiny a přestávky, které jsou časově ohraničené a jsou v nich nastavena méně striktní pravidla). Tato pravidla nastavuje školní řád pro veškerý chod školy, jsou to tedy pravidla pevně daná. Žáci jsou také povinni dodržovat společenské normy. Podle Vágnerové *úspěšná adaptace na školu vyžaduje schopnost respektovat standardní normy chování a akceptovat hodnotový systém, z něhož vycházejí* (Vágnerová, 2012, str. 351).

Každá skupina si však vytváří vlastní normy, které určuje na začátku tvorby vztahu učitel – žák samotný učitel. Tyto normy vychází z jeho zkušeností, učebního stylu učitele a také jeho náhledu na uskupení třídy. Učitel si za jeho učitelskou kariéru postupně pravidla upravuje a formuje, v závislosti na jeho zkušenostech a jeho osobní míře důležitosti jednotlivých pravidel. Každý učitel klade na jednotlivá pravidla jiný důraz a taktéž jinak plnění těchto pravidel vyžaduje po žácích. Tyto pravidla taktéž učitel přizpůsobuje jednotlivým uskupením třídy, kterou v tu chvíli učí. Učitel po žácích požaduje, aby dodržovali nastavení průběhu vyučovací hodiny. Žáci jsou instruováni k vytrvání na svých místech, pokud učitel neurčí jinak. Učitel také dává prostor pro vyjádření žáků tak, že pokyne rukou nebo vyvolá jejich jméno. Na žáky jsou také kladeny nároky na připravenost k práci v hodině, jako například kompletní psací potřeby a požadované učebnice a sešity.

Na učitele jsou ve vyučovací hodině taktéž kladeny určité nároky a musí dodržovat nastavené normy. Vychází to z předpokladu, že jako dospělý zastává obecné standardy chování a nebude se k žákům chovat způsobem, který je u nich sankcionován.

Nejdůležitějším nástrojem, který učitel používá při svém představení k dosahování svých cílů a korekci situace, je řeč. Jak říká Vágnerová, *řeč je hlavním prostředkem výuky*

(Vágnerová, 2001, str. 107). Řeč nám slouží ve výuce k vysvětlování a přesvědčování. Skrze řeč učitel ovlivňuje obsah hodiny, ovlivňuje situaci jejím popisem a zásahem, pokud se situace nevyvíjí podle jeho očekávání. *Ale čas hodiny rozhodně patří tomu, co ve třídě reprezentuje učitelka se svou řečí. Většina představitelných "pedagogických" situací je nesena řečí. Tato řeč učitele se dále setkává s jinou řečí - řečí dětí.* (Doubek, 1998, str. 300). Řeč je tedy důležitým nástrojem k utváření sociální reality ve třídě. Řeč přímo vytváří situace skrze význam. Skrze tento význam se také vytváří kontext celé situace, čili celého představení.

5 Učitel jako součást týmu

Učitel je v interakci nejen účinkujícím, ale také součástí skupiny, jako školní třídy. Goffman označuje jako tým *jakýkoliv soubor jedinců, kteří spolupracují na realizaci jedné úlohy* (Goffman, 1999, str. 83). Učitel se pro účely lepší spolupráce a méně direktivního postoje k žákům uchyluje k vytvoření takové interakce, kde žáci i učitel tvoří jednu jednotku, která pracuje na stejném úkolu. To učiteli umožňuje efektivněji pracovat s motivací a pozorností žáků. Žáci se aktivněji podílí na vzájemné interakci a to umožňuje učiteli rychleji obsáhnout požadovanou látku.

Školní třída funguje jako tým také při střetu s jinými skupinami nebo jedinci. V největší míře školní třída jako tým vystupuje na školních akcích, při hospitaci jiného učitele nebo ředitele školy a na soutěžích mezi jinými školami. Zde se vytváří závislost na každém z členů týmu. Tato závislost je postavena na požadavku, že každý člen týmu se bude vhodně chovat tak, aby nenarušil dojem, kterým se tým prezentuje (Goffman, 1999). Učitel zde vkládá důvěru do svých žáků, že budou budit dojem „vzorné třídy“ a plnit všechny na ně kladené požadavky. V tomto nastavení se mohou proměnit i sankce za nedodržování těchto norem chování. Učitel se snaží nevhodné projevy chování eliminovat svým výchovným zásahem, jejich sankcionování si však může nechat na příhodnější dobu, například po konané akci. Goffman v této souvislosti zmiňuje, že pokud se člen týmu v přítomnosti jiných týmů, které v této souvislosti vstupují do role obecnstva, dopustí chyby nebo nevhodného chování, ostatní členové týmu se snaží potlačit nutkání udělení sankce do doby, než budou mimo dosah obecnstva (Goffman, 1999, str. 91).

6 Asistent pedagoga jako další člen interakce ve třídě

Posledním členem školní třídy jako sociální skupiny, který vstupuje do interakce s žáky, a neměli bychom ho zde opomenout, je asistent pedagoga. S nově aplikovaným modelem inkluze v českém školství přibývá studentů, kteří mají přiděleného asistenta pedagoga. Asistent pedagoga, jako druhý dospělý, který svou přítomností zasahuje do průběhu vyučovací hodiny, může ohrozit autoritu učitele, vybudovanou ve třídě.

Asistent pedagoga ve školní hierarchii není na stejné pozici jako učitel. Tento fakt souvisí s jinou formou vzdělání asistenta pedagoga a jinou časovou náročností této pozice. Žáci si však tuto hierarchickou pozici asistenta pedagoga uvědomují až při interakci ve třídě. Učitel se tedy musí vymezit vůči asistentovi pedagoga, a určit mu jeho místo v hierarchii vztahů této skupiny. Zde tedy učitel znovu zastává roli účinkujícího a asistenta považuje za člena obecnstva.

Zároveň ale může mít v asistentovi pedagoga oporu, protože asistent pedagoga, jako druhý dospělý, vzbuzuje v žácích další autoritu. V této fázi učitel s asistentem pedagoga utváří další tým a asistent se podílí na představení. Učitel a asistent se domluví na pravidlech, která budou ovlivňovat jejich vzájemnou spolupráci ve třídě. Učitel s asistentem si musí v této pozici jasně vymezit situace a momenty, při kterých může asistent zasahovat do průběhu výuky. Učitel také asistentovi určí jasné místo na scéně (asistent na rozdíl od učitele nemá ve třídě vlastní katedru, je tedy třeba určit, zda bude sedět se žáky v lavici, nebo bude mít speciální místo mimo lavice žáků). Můžou se také dle potřeby určit různé scénáře vzájemné spolupráce v závislosti na povaze působení asistenta ve třídě.

7 Kritický moment

V této části vymezím pojem kritický moment tak, jak vyžaduje rámec této práce. Krize je podle Hartla a Hartlové *rozpor mezi účastníky a lektorem nebo mezi účastníky samými* (Hartl, Hartlová, 2000, str. 278). Na kritický moment můžeme nahlížet jako na situaci, ve které je zjevný rozdíl mezi očekáváním různých účastníků interakce.

V návaznosti na předchozí kapitoly lze v interakci vymezit několik kritických momentů, se kterými se učitel může setkat.

Prvním kritickým momentem je moment, kdy scéna představení nenaplnňuje očekávané kvality. Tato situace může mít několik příčin. Učitel musel změnit obvyklou scénu za jinou. Není tedy zvyklý na prostor, ve kterém se pohybuje a obecenstvu tím dává prostor ke zpochybnění jeho učitelských kompetencí. Další příčinou může být změna vybavení v již známém prostoru. Příkladem toho může být, když učitel přijde do třídy a zjistí, že lavice jsou uskupeny nevyhovujícím způsobem. Výuka tedy nemůže začít v uvedený čas a učitel musí zajistit přeskupení lavic. Na scéně může chybět vybavení, které je potřebné k aktuálnímu průběhu představení. Učitel si například mohl zapomenout některé pomůcky v zákulisí.

Druhým kritickým momentem je neplynulý chod představení. Ten může narušovat samotné obecenstvo tím, že nesouhlasí s výkladem situace, který jim nabízí učitel. Může být také narušen zvenčí nějakou situací, se kterou učitel nepočítal. Neplynulý chod představení je také způsoben tím, že žáci nespolupracují s učitelem tak, jak od nich učitel očekává. Vymykají se tedy chováním tak, že učitel musí toto chování upravit napomenutím nebo příkazem, plynulost výuky je tedy na okamžik pozastavena, dokud se žáci nechovají podle nastaveného očekávání.

Za třetí kritický moment můžeme označit porušení pravidel společné interakce. Toto porušení může provést samotný učitel, kdy udělá chybu nebo se nechová podle očekávání. Pravidla pravidelně porušuje i obecenstvo a tím znevažuje a komplikuje představení prováděné učitelem. Posledním, kdo může porušit nastavená pravidla a narušit tím chod představení je asistent pedagoga. Jako porušené pravidel si můžeme představit porušení obecných pravidel platných pro všechny nebo porušení týmových pravidel, která si s učitelem vytyčili.

Kritický moment je velmi závislý na kontextu situace. Pokud například žák vyruší učitele při výkladu velmi důležité látky, bude na toto porušení reagovat učitel více citlivěji, než když žák vyruší učitele při výkladu postupu hry v hodině tělocviku. V tomto důsledku se mění i sankce porušení pravidel, interpretace pravidel je tedy také vázána na kontext. Tento kontext se žáci učí během jejich celého působení ve škole a může se lišit také v návaznosti na učitele.

Kritický moment tedy můžeme definovat jako situaci, která v interakci není žádoucí a kterou jeden nebo více účastníků interakce požadují eliminovat.

Kritický moment probíhající ve druhých třídách prvního stupně základní školy se liší od kritických momentů ve třídách vyšších ročníků. Tento fakt ovlivňuje dosažený vývojový stupeň žáků a jejich posun ve vztahu k učiteli. Učitele již tito žáci neberou jako autoritu, která má vždy pravdu a která utváří jejich pohled na interakci, probíhající ve třídě. Učitel může mít ve vyšších ročnících větší problémy s provedením svého představení, související s obhájením své autority a s dodržováním pravidel žáky.

8 Výzkum

Výzkum navazuje na teoretickou část a má za cíl podrobněji prozkoumat danou problematiku s cílem vytvořit ucelený vhled do interakce tvořené žáky a učitelem.

8.1 Volba typu výzkumu

Ve výzkumné části zkoumám interakce a vztahy školní třídy a jejich členů. Abych mohla vytvořit co nejvěrnější náhled na tyto jevy, zvolila jsem kvalitativní výzkum, konkrétněji pozorování a rozhovory s učiteli.

Švaříček definuje kvalitativní výzkum takto: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17).

V kvalitativním výzkumu nemusíme ověřovat již zadanou hypotézu, ale onu teorii tvoříme za současného provádění tohoto výzkumu. Výzkumník na začátku výzkumu vybírá téma, kterému se chce se výzkumu věnovat a určí výzkumné otázky (Hendl, 2008).

Jednotlivé části kvalitativního výzkumu probíhají na rozdíl od kvantitativního výzkumu současně, během výzkumu se tedy vynořují nová témata a výzkumné otázky. Výzkumník během výzkumu vytváří ucelený obraz ze získaných dat, který je vytvářen v průběhu sběru dat a jejich interpretace (Hendl, 2008).

Proces, kdy výzkum směřuje k návrhu teorie pomocí dat, nám přibližuje přístup zakotvené teorie (*grounded theory*). Tuto teorii zavedli Glaser a Strauss, kteří však později tuto teorii rozvinuli každý po svém. Strauss a Corbinová tvrdí, že teorie je tvořena porovnáním událostí a pojmenováním těchto událostí (Strauss a Corbinová, 1990).

8.2 Příprava výzkumu a provedení prvního pozorování

Kvalitativní výzkum jsem realizovala ve dvou fázích. Nejdříve jsem provedla pozorování ve 2. třídě prvního stupně základní školy v menším městě ve Středočeském kraji. Toto pozorování jedné školní třídy trvalo dva měsíce. První fází pozorování je získání přístupu do terénu. U prvního pozorování jsem využila známosti s ředitelkou školy, která mi umožnila toto pozorování provést. Paní ředitelka mě také představila s učitelkou pozorované třídy, které jsem vysvětlila průběh pozorování a mou roli ve třídě jako tichého

pozorovatele, který se pokusí co nejméně zasahovat do výuky. Paní učitelka souhlasila s provedením pozorování.

Abychom zamezili případné stížnosti rodičů, kteří by nesouhlasili s pozorováním, podepsala jsem na začátku pozorování krátký text, který obsahoval prohlášení, že veškerá data, shromážděná o žácích nebo učitelích, budou použita výhradně ke zpracování mé práce, a všechna jména a osobní údaje budou anonymizovány. To mi umožnilo začít s pozorováním bez informovaného souhlasu rodičů.

Při pozorování jsem si dělala nejvíce popisné poznámky, které podle Hendla (Hendl, 2008) obsahují:

- popis účastníků, jejich vzhled, chování a způsob komunikace
- rekonstrukce konverzací
- popis prostředí, v tomto výzkumu konkrétně třídy
- popis aktivit, které v tomto případě zahrnovaly hlavně aktivitu učitele a popis průběhu výuky
- popis chování výzkumníka a jeho interakcí s okolím, tento popis zahrnuje převážně mé rozhovory s dětmi

Po skončení pozorování jsem provedla první analýzu dat, která mi umožnila vytvořit první koncepty. *Koncepty jsou základní jednotky analýzy, protože teorie se navrhuje pomocí konceptualizace dat, ne přímo z dat.* (Hendl, 2008, str. 244) Tyto koncepty jsem využila při tvorbě výzkumných otázek, při dalším pozorování a při přípravě otázek k plánovaným rozhovorům s učiteli.

Výzkumné otázky:

Jaké situace ve třídě dělají učiteli nějaký problém?

Co je kritickým momentem, který narušuje plynulost vyučování?

Jak je tento kritický moment utvářen a jak jej učitelé zvládají vyřešit?

8.3 Provedení samotného výzkumu

V druhé fázi výzkumu jsem provedla pozorování školní třídy ve dvou dalších školách, u dalších tří učitelek. Učitelky a jejich školní třídy jsem vybírala tak, aby byly co nejvíce podobné prvotní pozorované třídě. Všechny pozorované třídy tedy tvoří učitelka a žáci druhé třídy prvního stupně základní školy. Demograficky se školy téměř neliší, dvě

školy jsou v jednom městě a třetí škola se místně nachází v městysu nedaleko města. Žáci ve školách pocházejí z jak z města, tak z městysu nezávisle na místě školy. Některé děti dojíždějí do školy do města a jiné naopak z města do blízkého městysu. Školní třídy jsou si tedy velmi podobné složením žáků.

Abych při tvorbě teorie neměla pouze vlastní poznámky, ale mohla nahlédnout více do sociální reality tak, jak ji vidí samotní členové zkoumané sociální skupiny, rozhodla jsem se při sběru dat udělat také polostrukturovaný rozhovor s učitelkami. Polostrukturovaný rozhovor je mezníkem mezi strukturovanými rozhovory a volnými rozhovory. Polostrukturovaný rozhovor nepostrádá určitou osnovu a účel rozhovoru, avšak proces získávání informací je pružnější, než u strukturovaného rozhovoru (Hendl, 2008). Švaříček a Šed'ová uvádí, že pomocí otevřených otázek lze víc prozkoumat pohledy jiných lidí na situace (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Konečný sběr dat se tedy skládal ze čtyř pozorování ve čtyřech různých 2. třídách prvního stupně základní školy a čtyř polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami.

8.4 Etické zásady dodržované při výzkumu

Každému sběru dat by měl předcházet informovaný souhlas k takovému sběru dat. Abych se vyhnula sběru informovaných souhlasů o provedení pozorování od rodičů žáků, podepsala jsem v každé škole krátký text o anonymizaci dat a použití dat shromážděných pozorováním pouze pro účely této práce.

Rozhovor nikdy nemůže být anonymní, vzhledem k jeho povaze. Ačkoliv jsem tedy znala identitu všech učitelek, před každým rozhovorem jsem od nich požadovala informovaný souhlas s provedením tohoto rozhovoru. Před každým rozhovorem jsem jim krátce řekla, čeho se budou následující otázky týkat a jak se bude rozhovor odvíjet. Dále jsem je informovala o možnosti neodpovědět na nějakou moji otázku nebo ukončit rozhovor. Rozhovor byl vždy nahráván na diktafon. Sdělila jsem jim, jak budu nahrávky uchovávat a také že po přepsání rozhovoru do textové podoby budou veškeré kopie nahrávek smazány.

Učitelky na začátku rozhovorů vždy souhlasily s nahráváním rozhovoru a žádná z nich neukončila rozhovor z důvodu špatných pocitů či nepříjemnosti mých otázek.

Volbu prostoru, kde se budou rozhovory uskutečňovat, jsem nechala plně v režii učitelek tak, aby se na místě cítili co nejvíce komfortně a mohly se tak plně soustředit na

položené otázky. Všechny učitelky se rozhodly pro školní prostředí, rozhovory tedy probíhaly v prázdných třídách, ke kterým měly učitelky přístup a které nikdo v tu chvíli nevyužíval.

Všechna jména uvedená v této práci jsou tedy pseudonymy a neslučují se s pravými jmény účastníků výzkumu. Záměrně ani neuvádím jména měst, ve kterých se základní školy nacházely.

8.5 Zpracování a analýza dat

Abych se v celkovém obsahu dat vyznala, musela jsem je rozčlenit do několika úseků. Každé pozorování je členěno do úseků hodin a přestávek. Je rozčleněno do dat, kdy bylo pozorování provedeno. Popis prostředí a jednotlivých situací jsem označovala do skupin po řádcích, jednotlivé dialogy učitele a žáků jsem označila uvozovkami. K označení osoby učitele jsem použila zkratku PU a k označení osoby asistenta pedagoga zkratku AP.

Rozhovory jsem přepsala taktéž do písemné podoby, použila jsem tzv. doslovné transkripce. Jedná se o proces, při kterém se mluvený projev přepisuje doslovně do písemné formy (Hendl, 2008). Tento doslovný přepis mi pomohl v orientaci v datech.

V samotném procesu analýzy dat jsem postupovala podle prvků zakotvené teorie tak, jak ji vykládá Strauss a Corbinová (1990). Zakotvenou teorii tvoří tři základní prvky, koncepty, kategorie a propozice. Koncepty jsou první prvky analýzy a označují témata v textu, která jsou těmito koncepty označeny. Kategorie jsou seskupení konceptů, které již v sobě nesou určitou vzájemnou vztahovost a jsou obecnější než koncepty. Mezi těmito kategoriemi hledáme souvislosti. Tento prvek je nazýván propozice, zahrnuje v sobě veškeré vztahy mezi kategorií koncepty a kategoriemi. Návrh konečné teorie je tedy formulací kategorií a vztahů mezi nimi. (Hendl, 2008).

V začátku jsem si tedy přečetla znovu veškerá pozorování a rozhovory s učitelkami a kroužkovala relevantní pasáže zápisu. Pomocí otevřeného kódování jsem k nim přiřazovala témata, čeho se kroužkované pasáže týkají. Jednotlivá témata jsem pak členila do samostatných souborů, kde jsem se již zabývala rozdíly a podobnostmi mezi jednotlivými zástupci tématu. Pro témata jsem hledala společné kategorie tak, abych mohla k jednotlivým kategoriím přiřadit případy, které je zastupují. Dále jsem se zaměřila na vztahovost mezi jednotlivými kategoriemi tak, abych vytvořila síť propojení, které budou formovat konečnou teorii.

V průběhu všech těchto kroků jsem si tvořila poznámky, kde jsem zapisovala možná propojení a další návrhy, které mě při práci s daty napadly. Tyto poznámky mi pomohly s propojením jednotlivých kategorií a určením jejich vzájemného vztahu.

9 Výsledky výzkumu

9.1 Rozdělení kritických momentů dle místa vzniku

Kritérium, dle kterého lze kritické momenty dělit, je místo jejich vzniku. Místem vzniku nemyslím fyzický prostor, ale původce vyvolání kritického momentu, tedy kritické situace.

Prvním, kdo konstruuje kritický moment, utváří ho a prezentuje ostatním účastníkům interakce, je sám učitel. Učitel tento kritický moment konstruuje v souvislosti se svým vlastním diskomfortem v situacích. Příkladem takového diskomfortu může být chování žáků, nepořádek ve třídě nebo spory s rodiči.

Žáci, jako účastníci interakce jsou druhou skupinou, která konstruuje kritické momenty. Nejvíce je to způsobeno nedodržováním nastavených norem chování, zpochybněním autority učitele a snahou upoutat pozornost učitele. Dále mezi kritické momenty zařazuju konflikty mezi žáky.

Kritický moment mohou vyvolat vnější podmínky, které žáci ani učitel nemohou kontrolovat. Mezi tyto vnější podmínky patří parametry scény, rodiče, kteří zpochybňují postupy učitele, a podmínky nastavené inkluzí znevýhodněných žáků do školního prostředí.

Třetí skupinou, která přispívá k vytvoření kritického momentu, je nekontrolovatelná událost. Ta je utvořena nezávisle na přičinění účastníků interakce a vytváří situaci, kterou učitel musí vyřešit. Mezi tyto události můžeme zahrnout ztrátu věcí, příchod jiné osoby do třídy během výuky nebo například nevolnost.

Posledním činitelem, který narušuje výuku, je asistent pedagoga. Asistent pedagoga může narušovat hodinu nepochopením instrukcí učitele, kdy udělá něco, co se od něj neočekává. Může také zpochybnit autoritu učitele tím, že nerespektuje instrukce učitele nebo zpochybní jeho stanoviska.

Všechna tyto místa vzniku ovlivňují plynulost výukového procesu a podněcují učitele k vyřešení kritického momentu. Je to vždy učitel, který na kritický moment reaguje a pokouší se ho odstranit, aby mohl dál pokračovat ve svém představení.

Toto rozdělení rozvedu v dalších kapitolách.

9.2 Kritický moment konstruovaný učitelem

Prvním typem kritického momentu, je vytváření nepořádku žáky. Pravidlo pořádku ve třídě se objevovalo ve všech výpovědích učitelů. Toto pravidlo nejlépe shrnuje Jana: *„Když přijdu do té třídy, tak musí mít sešit, knihu, penál pěkně na hromádce a když se podívám, nesmí v tom být chaos.“* Jakmile je od těchto pravidel upuštěno, děti mají nepořádek, který je potřeba eliminovat. Učitel se tedy uchýlí k výtkám a zaujímá autoritativní postoj, kdy předpokládá, že žák jeho výtku interpretuje jako pokyn k akci – uklizení nepořádku. Nepořádkem se učitelé musí zabírat ve velké míře, odstranění nepořádku jim zabírá mnoho času. Nepořádek také prodlužuje odchod ze scény, Jana to demonstruje takto: *„...ten čurbesovánek. Co nám to dá každý den, než odejdeme, co nám to dá práce...Já jdu a jdu a říkám tady...Co kdybych nešla a nevšimla si, tak to bude na zemi.“* Výtky na nepořádek se v pozorování objevovaly velmi často. Jako příklad uvedu jednu z nich:

PU: *„Dominiku, čím je to taška?“*

Matěj: *„Dominika.“*

PU: *„A proč to tam kopeš? Uklid' si to, pacholíku.“*

Učitelka Lenka zde nejdříve upozornila na nepořádek, pak se zeptala na původce tohoto nepořádku s cílem tento nepořádek eliminovat. Následuje odpověď jiného žáka, který nebyl vyvolán. Tuto situaci učitelka opomíjí a přechází ke slovní instrukci ve formě výtky.

Nepořádkem můžeme označit také nepřipravenost na výuku. I tuto situaci musí učitel vyřešit tak, aby mohla výuka pokračovat dál. Nejvíce zastoupení v nepřipravenosti na výuku měla absence některých pomůcek. Na tuto situaci učitel poukazuje, vyřešit ji lze dvěma způsoby. Prvním řešením je odsunutí problému na jinou dobu tak, jak se to stalo ve výuce Dany: *„děti opisují věty z tabule do sešitů, PU řeší, kde má sešit Laura: „Ale já nevím, kde ho máš, zatím piš do toho druhého a pak se to vyřeší.“* Druhým způsobem je, že

učitel nebo jiný žák na omezenou dobu poskytnou tuto pomůcku žákovi: *Štěpán nemá lepidlo. PU: „Tak mi dej notýsek. Mně už to nebaví tohle.“ (půjčuje mu lepidlo).*

Nepřipravenost na výuku požaduje vyřešení tak, že žák je upozorněn výtkou na nedostatečnost jeho vybavení. V tuto chvíli mu může učitel pohrozit nějakým trestem, pokud se tato situace bude opakovat:

PU jde za Štěpánem: „Štěpáne, ty zase nemáš pero?“

Štěpán: „Ne.“

PU: „Tak notýsek.“

Štěpán: „Ten jsem si taky zapomněl.“

PU: „Tak žákajda.“

Štěpán: „Tu taky nemám.“

PU: „Tak volám mamince, rozmysli si ještě, jestli to nenajdeš. Zítra budeš mít penál, pero, ořezaný pastelky, žakovskou i notýsek. Nebo volám mamince.“

Učitelky také uvedly, že při opakované nepřipravenosti žáka tento problém řeší s rodiči. Simona k tomu uvádí: *„...na lísteček jim napíšu pravítko, dej si to do penálu, protože maminka to ani neví. Třeba Vítek neměl pravítko, já jsem maminku potkala a říkám: Prosím Vás, on už týden nenosí pravítko. Řekl Vám to? A ona mi řekla: Prosím Vás, já to vůbec ani nevím.“* Tímto krokem vyřešení této situace, která se odvíjí ve třídě, přesouvá k vyřešení rodiči dítěte. Dana píše opakované zapomínání věcí do notýsku: *„Jen napíšu, že konstatuji, že nemá gumu. Čímž dávám najevo, že bych ráda, aby ta guma byla laskavě v tašce. A většinou to funguje. Občas teď už koncem školního roku už to méně funguje...Většina těch rodičů ale má tendenci ihned to řešit.“*

9.3 Kritický moment konstruovaný žáky

Toto místo vzniku kritického momentu je nejobsáhlejší a zaměřila jsem na něj nejvíce pozornosti. Žáci jako druhý aktivní člen interakce jsou nad učitelem v převaze.

9.3.1 Nepovolené mluvení

Prvním prohřeškem proti obecně zavedeným pravidlům ve třídě nepovolené mluvení. Je to nepovolené přerušování představení učitele a učitelkám je velmi nepříjemné. Nepovolené mluvení můžeme rozdělit na skákání do řeči/vykřikování a „žvanění“, tedy rozmluva mezi žáky bez dovolení učitele. Aby nepovolené mluvení bylo omezeno na co nejmenší míru, učitelé nastavují několik pravidel. Lenka tato pravidla popisuje takto: *„No*

tak aby byl klid ve třídě...aby když chtějí něco říct, aby se přihlásili...když oni si budou povídat a nebudou poslouchat, tak mně se bude špatně učit...to je nejdůležitější pravidlo, no.“ Stejný názor na tento problém má Dana: *„Největší problém je to vykřikování, kdy tím vlastně ruší jak mě, tak všechny ostatní...To si myslím, že je problém bohužel čím dál tím větší, ty děti s tím mívají problémy.*“ Jeden z typů vykřikování je ten, že žák se snaží ukázat, že také zná odpověď na otázku, kterou učitel položil. Učitel však dal slovo jinému žákovi. Žák však i tak vykřikne výsledek. Tato situace se mimo jiné objevila i v pozorování Dany:

Ivetka počítá na tabuli, Kuba jí do toho skáče do řeči.

PU: *„Kubo, nech jí.“ „Kubo! Nech jí! Kubo, proč jsi jí skákal do řeči? Kdyby ted' udělala chybu, čím je to vina?“*

Kuba mlčí.

PU: *„Pochopili všichni, proč se ted' na Kubu trochu zlobím? Skákat do řeči si nebudeme.“*

Učitelka zde po tomto kritickém momentu demonstruje jedno z nastavených pravidel tak, aby předcházela utvoření kritického momentu v budoucnu.

Učitel k tomu, aby znovu obnovil onen řečený klid ve třídě, používá slovní výtky jako například:

„Same, nebudeš vykřikovat do hodiny!“ (Lenka) – příklad vykřikování

Martínek jí skočí do řeči. PU: „Zavři pusku a nech jí počítat.“ (Dana) – příklad skákání do řeči

„Marku, ale zase jsi to řekl bez dovolení...“ (Simona) – příklad vykřikování

PU: *„Pokračujte takhle ještě chvíli a nebude to zábava, děcka.“* (Dana) – příklad žvanění

Druhým způsobem, jak učitel koriguje toto vyrušování, je zvuková výstraha. Učitelé k tomu využívají zvonečky, bubínky, ukazovátka, anebo mají své vlastní pomůcky, jako například Dana, která používala malý bubínek na tyčce: *„Bubínek je prostě, když začne být moc velký hluk...Je to upozornění, že už je tu moc hlučno, že se nemůžete slyšet.“*

Nápravu tohoto kritického momentu může sjednat i asistent pedagoga, jako druhá autorita ve třídě, jako to udělala asistentka pedagoga ve třídě Simony: *„Pšššt, potichu malujem.“*

9.3.2 Vynucení pozornosti

Vynucení pozornosti je aktem, kdy se žáci snaží strhnout pozornost na svou vlastní osobu. Učitel tak musí přerušit svůj výklad a přesunout svou pozornost na konkrétního žáka. Vytyčila jsem několik typů vynucení pozornosti:

- chlubení se
- vykřikování, které jsem již popsala v kapitole nepovoleného mluvení
- žalování
- odmlouvání

9.3.2.1 Chlubení se

Žák se chlubením snaží odlišit od ostatních žáků a zajistit si tak přízeň učitele. Chlubení však může mít i formou toho, že se žák pochlubí svým neúspěchem: Marek: „*Paní učitelko, já toho moc nenapsal.*“ Tímto typem chlubením se žák snaží odlišit od ostatních tak, že se odliší i za cenu neúspěchu. Učitelé chlubení většinou netrestají a nekorigují výtkou, snaží se však toto chlubení zastavit. Na chlubení buď nereagují vůbec, nebo se snaží ho odbýt jednoslovnou odpovědí. Podobně to udělala i Lenka: *Páťa: „Paní učitelko, já jsem mámě říkal, nemusím si ani dělat papírovou násobilku a už umím čtyřkovou.“ PU: „Tak to je super, Páťo.“* Učitelka v konverzaci mohla pokračovat, ale neudělala to. Žák tedy dostal svého, ale dál se již nechlubil.

Chlubit se mohou žáci poté, co se přihlásili, nebo tím, že se pochlubí bez přihlášení, nejsou tedy v tu chvíli oprávněni mluvit. Tuto skutečnost učitelky málokdy reflektovaly, spíše se zaměřily na to, aby chlubení zastavily. Pouze ve dvou případech se stalo, že učitelka toto chlubení ukončila výtkou:

PU: „Paráda, výborně. Můžete si zatleskat.“

Sam: „Paní učitelko, z kluků jsme to říkali [básničku] jen já, Matěj a Páťa.“

PU: „Same, nekomentuj to.“

V tomto momentu učitelka vykřikování prisuzuje větší důležitost, než zamezení chlubení.

9.3.2.2 Žalování

Žalování souvisí jednak s vynucením pozornosti, tak s tím, že se žák snaží sjednat skrze žalování spravedlnost. Místo toho, aby žák problém, který vznikl, vyřešil přímo s druhým žákem, přesouvá tuto situaci na učitele, který se ocitá v roli soudce. Učitel tuto

situaci musí vyřešit. Lenka k tomuto tématu dodává: „Žalování já nemám ráda, tak jim to rovnou říkám, ať na sebe nežalují...takže já vždycky řeknu: „Nežaluj.“ a potom tomu druhému řeknu: „A ty si nemáš hrát o hodinu.“ aby to nebylo nespravedlivý. Ale já jsem to neviděla, tak jim často říkám, že jsem režisér já...aby se mi to nerozjelo.“ Děti žalují nejvíce z důvodu opisování, braní věcí a posmívání se.

9.3.2.3 Odmlouvání

Odmlouvání je zpochybněním autority učitele a učitel tuto situaci musí vyřešit tak, že znovu nastolí „pořádek“. Pro učitelky bylo odmlouvání velký problémem. Například pro Janu je tento respekt, který jako autorita zastává, stěžejní: „A pořádek ale učitel je na prvním místě, přes to nejede vlak. Když mi děti odmlouvají, no to přece, to se můžu sebrat, a jít domů, a už sem nikdy nechodit.“

Odmlouvání má tři různé formy: verbální odmlouvání, odmlouvání formou neuposlechnutí a zpochybnění průběhu výuky

Verbální odmlouvání je nejčastější formou odmlouvání. Příkladem verbálního odmlouvání může být situace z výuky Simony:

PU: Děti, mně to zas tolik nevadí, ale říkali jsme si, jak to vypadá, když mi každý řekne, jak to má.“

děti: „Jen jednou.“

PU: „Ne. Říkali jsme si to víckrát.“

Zde učitelka musela obhájit svůj názor před dětmi, děti ji upozornily na skutečnost, že to, co jim učitelka sdělila, jako její výklad pravdy, se neslučuje s jejich názorem.

Odmlouvání formou neuposlechnutí je situace, kdy žák sice nechce uposlechnout příkaz učitele, ale nemá odvalu na to, aby se oproti učitelově příkazu vyhranil verbálně. Příkladem toho může být rozdávání sešitů ve třídě Lenky:

Partik a Kristýna se při rozdávání nechtějí o sešity rozdělit s ostatními dvěma dětmi.

PU: „Páťo, Kiki, rozdělte se. Páťo, Kiki rozdělte se. (nic se neděje) Řekla jsem, rozdělte se!“ (PU už docela křičí)

Dětem se nechce, ale nakonec se o sešity podělí.

Zde kritický moment tedy představuje situace, kdy žák neuposlechne verbálnímu příkazu k vykonání akce. Učitelka příkaz opakuje, dokud nedojde k uposlechnutí příkazu. Tím se kritický moment vyřešil a pokračuje se ve výuce. Tento typ odmlouvání nejvíce

zdůraznila Simona: „Třeba v první třídě mám veliký problém, než děti naučím, aby vůbec poslechly můj pokyn, a vidím to jako nejhorší...To mám nejvíce problémů v září/říjnu...Docela mi i odmlouvaly, nebudou si dělat ty uvolňovací cviky, protože se jim to teď nechce dělat.“

Poslední formou odmlouvání je zpochybnění průběhu výuky. V tomto případě učitel instruuje žáky k výkonu, žáci však v instrukci nachází chybu, kterou demonstrují učiteli zpátky odmlouváním. Jako příklad uvedu situaci v hodině Simony:

PU: „Tak děti, posadíme se. (zacinká zvonečkem) Maru, máme se posadit. Matematiku zavřeme, nebudeme ji potřebovat.“

děti: „A tak proč jsme jí rozdávali?“

PU: „Budete jí potřebovat za chvíli.“

Simona pak začala s demonstrací příkladů násobení u tabule.

Dalším příkladem je také:

PU: „Tak vezměte pastelku a budeme opravovat.“

děti: „A proč barevnou?“

PU: „Aby to mělo kontrast.“

V těchto momentech se učitel dostává do situace, kdy musí obhájit své jednání obecně, čili žákům. Naznačuje to fakt, že žáci zpochybňují realitu předkládanou učitelem.

Při odmlouvání se zase učitele může zastat asistent pedagoga. Tímto zastáním učitel a asistent nad dítětem získávají převahu, díky které se kritický moment může vyřešit dříve, než když se učitel musí obhájit sám. Takové zastání můžeme vidět v tomto případě:

Marek: „To je ale hroznej úkol.“

PU: „Proč je hroznej, jestli se můžu zeptat?“

Marek: „Prostě hroznej.“

PU: „Vždyť tam jen opisujete slova, ani je nemusíte doplňovat.“

Marek: „Tak já to budu psát tiskace.“

PU: „Proč tiskace?“

Marek: „Celou druhou třídu jsem psal psace. No teď to napíšu tiskace, je to jednodušší.“

AP: „Píšeme psace přece!“

PU: „Přesně, všichni víte, že píšeme psace a ne tiskace.“

Marek zde napadl zadání domácího úkolu, učitelku to vyvedlo z míry a zajímala ji příčina takového chování. Celou situaci ukončila asistentka pedagoga ostrou výtkou, mířenou na Marka. Učitelka jí přitakala a zopakovala obecné pravidlo tak, aby zamezila tomu, že se k Markovi přidají další žáci.

Učitelky si také všímají rozdílů mezi začátkem jejich učitelské dráhy a současností. Simona: „*Já učím od roku 1995. Já vidím spíš rozdíl v tom, že ty víc děti odmlouvají a nejvíc vidím rozdíl v tom, že neposlechnou to, co řeknu.*“

9.3.3 Konflikty mezi žáky

Další kategorií kritických momentů ve třídě jsou konflikty mezi dětmi. Jak jsem již předestřela v kapitole žalování, jedním z konfliktů mezi dětmi je ten, kdy dítě druhému dítěti něco provede a dítě následně žaluje učitele. Do tohoto konfliktu se mohou později zapojit i jiní žáci, například tím, že se pokusí pomoci učitelovi vyřešit tento konflikt přednesem svého vlastního výkladu situace:

Veronika: „*Matěj si házel s písankami a málem mi vylil pití.*“

PU: „*Matěji, házel jsi?*“

Matěj: „*ne.*“

Sam: „*Ne, Matěj házel, a chtěl se trefit do hlavy, ale bylo tam pití, tak to zabrzdil.*“

PU: „*Matěji, zamyslíš se zase nad tím, pokud ne, budeš zase sedět o přestávce a přemýšlet nad tím o přestávce. Tak jo, jdeme na to.*“

Učitelka se v tomto konfliktu dostala do role „soudce“, aby byla spravedlivá, zeptala se nejdříve Matěje na jeho verzi. Matěj dané chování, které se vymyká pravidlům, popřel. V tomto příkladu se Sam snažil Matějovi pomoci tak, že se ho zastal informací o průběhu. Neuvědomil si však, že svým výkladem Matěji přihrál. Učitelka tedy Matějovi pohrozila výtkou, aby předešla opakujícímu se prohřešku proti pravidlům.

Konflikty mezi dětmi učitelům dělají velké problémy. Jde o jeden z typů kritických momentů, který učitelky nejvíce reflektovaly v rozhovorech:

Jana: „*...stává se taky, že nevím. A to mě přímo dohání k takovému vzteku vnitřnímu. Když oni něco, o něco se dohadují, něco bych měla vyřešit, a teď mi říká jeden tak, druhý tak, a já u toho nebyla...Tak to jsem v takové hrozné situaci, kdy mám být spravedlivá. Jak to mám udělat spravedlivě, jo?*“

V tomto případě Jana popisuje onu situaci, kdy je nucena postavit se do role soudce. Žáci od ní jako od učitele a autority očekávají, že se zachová spravedlivě a potrestá viníka. Učitel však u těchto situací často není a musí se dopátrat objektivní pravdy, aby o situaci mohl rozhodnout. Objektivní pravdou mám na mysli co nejvíce neutrální popis situace tak, aby sám učitel tuto situaci mohl vyhodnotit a zaujmout k ní vlastní postoj. Situaci se poté snaží vyhodnotit podle nastavených norem chování. Ne vždy to jde udělat. Pokud oba žáci v tu chvíli porušili pravidla, kritický moment se prohlubuje a učitel nedojde ke konečnému závěru. Jana k tomu dodává: „...*Nějak se z toho musím dostat, nemůžu říct, já tady nebyla, to nikdy říct nemůžu. Ale nějak, já nevím, kdybych třeba řekla: „Vy se musíte zchladit, pánové, já to teď nemůžu říct, abych byla spravedlivá, takže přineseš mi tu básničku zítra opsanou...“* Zde učitelka nemůže posoudit, kdo zavinil onu událost, uchýlí se tedy k řešení uloženého trestu oběma žákům.

Lenka: „*No, tak asi největší kritický moment jsem zažila, když jsem měla ve třídě žáka, který byl problémový a měl problémy s chováním....Ale jako „průšvihář“ ...že ubližuje těm druhým...že ubližuje druhým a slovně i fyzicky, že jo. Posmívá se, vyloženě s takovým tím zlým cílem uškodit a ranit. Tak to je jako pro mě „průšvihář“ a je to průšvih.“*

Zde Lenka popisuje situaci, kdy konflikty vyvolává jediný žák stále dokola.

Konfliktem, který uváděla Simona, bylo, když jeden žák kopnul druhého: „...*A já jsem viděla, jak do něho kopl, tak mu říkám: Proč do něho kopeš? A on mi na to řekl, že do něho nekopl a do toho řekla paní asistentka, ale já jsem to taky viděla....ve finále mi to přiznal, ale musela jsem ho postrašit...Ale prostě stálo mě to přemlouvání, nervy, protože já jsem fakt nevěděla, jak to udělat, aby se mi přiznal.“*

V této situaci jsou kritickým momentem dvě různé situace. První situací je konflikt mezi dětmi ve formě kopnutí žákem do jiného žáka. Tento kritický moment konfliktu je vyřešen tím, že učitelka byla přítomna této události v roli pozorovatele. Nebyla tedy postavena do nechtěné role soudce, ale konflikt tím nebyl vyřešen, protože žák lhavým způsobem verbálně odmlouval. V tomto momentu se učitelka dostala do situace, kdy musí obhájit svou autoritu tím, že donutí žáka přiznat své pochybení. Do interakce se zapojuje také asistentka pedagoga, která se staví na stranu učitelky a podporuje její názor v tomto konfliktu. Učitelka žákovi se k vyřešení této situace musela uchýlit k vyhrožování žákovi. Až v tuto chvíli je kritický moment vyřešen a učitelka se může vrátit k výuce.

9.3.4 Nepovolený pohyb

Nepovoleným pohybem jsem kategorizovala takové chování žáka, kdy žák svým pohybem narušuje představení nebo se odchyluje od očekávaného chování. Učitel je tedy nucen tento pohyb zamezit. Mezi takový nepovolený pohyb lze považovat i houpání na židli: „*Nehoupej se ted'.*“ Učitelka to žákovi sdělila mírně a přitom ho vrátila na židli zpět do žádoucí polohy.

Dalším nepovoleným pohybem je moment, kdy se žák, který má v tomto momentu sedět v lavici, začne bez dovolení pohybovat po třídě, tento kritický moment je ukončen pomocí výtky učitele:

PU: Kam jdeš? Proč si to bereš?“

Terezka: „Já si tam ještě něco zapomněla dodělat.“

PU na mě: „Ona si tam ještě něco zapomněla dodělat“ a nechápavě se na mě dívá.

V tomto momentu Terezka šla k učitelce a snažila se z její katedry vzít sešit. Tento nepovolený pohyb ke katedře byl ukončen výtkou učitelky, která tuto výtku sdělila skrz větu adresovanou mě, jako dalšímu dospělému ve třídě. Terezka tuto výtku pochopila a šla si sednout na své místo. Tento nepovolený pohyb se pravidelně objevoval ve všech pozorovaných třídách, u Dany: *Kuba už to má hotové a jde za PU: „Kdo ti řekl, že za mnou máš chodit? Asi ti dám pětku, když neumíš ani poslouchat.“* V této situaci se učitelka uchýlila i k výhružce.

Nepovoleným pohybem je manipulace s předměty v době výuky. Může to být například manipulace s vybavením scény („*Nehýbejte s tou tabulí, máte to zakázané.*“) nebo manipulace s předměty, které aktuálně ve výuce nejsou využity („*Tak, udělejte jeden velký kruh. Matěji, schovej ty plyšáky a přestaň hlučit.*“).

Mezi nepovolený pohyb, který učitelky ve výuce hodnotily jako nežádoucí, bylo také otáčení se, sezení daleko od lavice (*Same, posuň se na místo, nevím, proč to děláš.*“) a sezení v jiné poloze, než která je obvyklá („*Naty, Martine, ty nohy dolů. Kubo!*“).

Pod kategorií nepovolený pohyb můžeme zařadit také pohyb u katedry učitele. Katedra je místem na scéně, které je výsostně určeno pouze učiteli. Žáci si ke katedře nesmí sedat, nesmí se o ni opírat, ani z ní brát předměty. Jana katedru označuje jako: „*...to je moje území, moje království a to je plot...Na to mi sahat nebudeš. To jsou takový pravidla toho..toho prostoru a majetku.*“

9.4 Vnější podmínky

Vnější podmínky se můžou dělit na dvě kategorie: vnější podmínky přítomné ve výuce (do této kategorie spadají parametry scény) a vnější podmínky, které se výuce nefigurují, ale ovlivňují učitelův výkon (rodiče). Ani jednu skupinu nemohou učitel ani žáci kontrolovat, ani v aktuální chvíli vyřešit. Dále do této kategorie zařazuji podmínky nastavené inkluzí znevýhodněných žáků do školního prostředí.

Mezi vnější podmínky přítomné ve výuce lze zmínit absenci pomůcek, které učiteli znesnadňují učení. Může to být například absence hodin ve třídě Simony: *„Tak, já pořád nevím, kolik je hodin, to je hrozný. Já si dnes nevzala hodinky.“* Dále to může být absence prostoru. Absenci prostoru zmiňovaly dvě učitelky, učící ve škole, jejíž část je přesunuta jinam. Dana tuto situaci komentovala slovy: *„...a to je další problém. Když se ta škola přestěhovala, tohle je vlastně jediný den, kdy je tady volno. Já nemám mnoho času na přípravu, abych si mohla všechno připravit tak, jak jsem zvyklá.“*

Rodiče tvoří element, který je potřeba brát v potaz. Učitel se s rodiči pravidelně setkává na třídních schůzkách, případně si je zve na samostatné konzultace. Všechny učitelky měly s rodiči špatné zkušenosti, ač zdůrazňovaly, že šlo spíše o výjimky. Učitel za rodiči chodí v situaci, kdy s něčím není spokojen. Poté se snaží tuto situaci nějak vyřešit. Rodiče ale naopak nemusí souhlasit se všemi postupy, které učitel aplikuje.

Lenka tento fenomén vysvětluje takto: *„No teď je spíš takový trend, že ti rodiče nás kontrolují. A to je to nejhorší co může být na světě...všichni o všem vědí a mají pocit, protože taky chodili do školy rodiče, tak mají pocit, že nás mohou kontrolovat, protože oni si to všechno „vygooglí“ a přeci vědí, jak to má být.“*

Simona se s rodičem nepohodla kvůli problémům s chováním žáka: *„S tou maminkou Dana jsem měla v první třídě problém, protože když jsem napsala, že on poškrábal ty záda...jsem mu to takhle napsala asi dvakrát...a ona mi potom volala, že jí to nebaví si to číst, že když přijde domů, tak jí to teda nebaví číst, co dělal Dan ve škole.“*

Maminka tímto nesouhlasila s postupem učitelky a vyjádřila svou neúčast v tomto problému. Učitelka tento spor nakonec vyřešila domluvou s maminkou. Nezáměrem rodičů o aktivity jejich dětí ve škole uzavírá Jana: *„Oni vědí, že dítě začalo chodit do školy, učitel za to bere peníze, tak ať škola neobtěžuje rodiče se školou, s učivem a s chováním dítěte.“*

Z rodinného prostředí si žáci také mohou odnášet názory, se kterými učitel nesouhlasí. To potom vytváří napětí, které učitel musí vyřešit, jako u Dany: „*A pak v praxi se mi stalo, že mm potíže u dětí, které si nosí z domova rasistické názory, které se v současné době objevují ve třídách...je to pro mě jedna z těch hranic, kdy mi opravdu dělá problémy a musím se přes to nějakým profesionálním způsobem přenést.*“

Poslední vnější podmínkou, která ovlivňuje interakci v třídě a může být příčinou vzniku kritického momentu, je současné nastavení procesu inkluze v českých školách. Z pohledu učitelek je tato inkluze špatně nastavena a práce se znevýhodněnými žáky jim přináší nové výzvy, kterým ve výuce musí věnovat pozornost.

První typ kritického momentu utváří samotní žáci. Učitel není v základu své pedagogické přípravy seznámen s prací s takovými žáky. Pokud ano, tak pouze ve velmi omezeném množství informací. Tuto situaci vystihuje nejlépe Dana: „*...v tom základním školství chce někdo, abychom byli všechno. Já mám být tyflop a logoped a psychoped, případně i etoped u dětí s ADHD, ale to přece nejde.*“ Takoví žáci, ačkoliv mají přiděleného asistenta pedagoga, nutně zasahují do chodu výuky. Učitelé jim musí věnovat mnohem více pozornosti, takoví žáci mohou mít větší problémy s dodržováním pravidel, například vykřikováním. To se dělo i u Dany ve třídě: „*...on ve chvíli, kdy tu nebyla Jitka, začal hodně vykřikovat, protože vlastně nutil mě, abych mu pomáhala, abych stála u jeho lavice a extrémně mu pomáhala...*“ Tento žák si křikem vynutil pozornost, která by mu jinak nebyla poskytnuta v takové míře, v jaké požadoval. U jiné třídy si Dana vzpomněla na beznadějně okamžiky: „*Protože to byl dennodenní stres. To mohl být den, který byl úžasný, oni všichni reagovali perfektně a pak byl den, kdybych se rozkrájela a to bylo někdy, že člověk vstoupil do té třídy a cítil to napětí. A i kdybych se rozkrájela, tak jsem tušila, že nastane nějaký konflikt, který budu muset řešit.*“

U těchto žáků také učitelé musí volit jiné postupy výuky, například u Lenky: „*Nebo jsem se dostala do situací, kdy jsme měli soutěže a já musela ve skupině je rozdělit a teď kdo tam bude mít Honzika...*“

Druhý typ je celková nevybavenost škol na velký nárůst takových žáků. Vybavenost může být jak personální: „*...nějaká supervize, že by měla fungovat i ve škole...v tuto chvíli nemají učitelé nikoho, na koho by se obrátili.*“ nebo technická: „*Každá škola by měla mít v tomto případě, pokud má takové děti, místnost, kam ty děti mohou*

odejít, kde si mohou odpočinout, v případě, že je to třeba. Kde mohou zvládnout tu část, kterou nemohou zvládnout s celou třídou.“ (Dana)

9.5 Nekomtrolovatelná událost

Nekomtrolovatelnou událostí můžeme označit kritický moment, kdy učitel ani žáci nemohou takové situaci předejít a kterou učitel ve svém představení neočekává. Tato událost může narušovat výuku tím, že odvádí pozornost od učitele. U Dany se tak stalo při venkovních pracích na chodníku před budovou školy: *„venku někdo manuálně pracuje a vrtá u toho. „To bude úžasný dneska, když zavřu okno, tak se sice uslyšíme, ale upečeme.“*

Druhým typem nekomtrolovatelné události může být věcné přerušení žákem z důvodu osobního problému. Nezřídka se stává, že se některému z žáků udělá špatně, nebo musí na chvíli opustit třídu. Vždy to vede k přerušení výuky a napětí mezi žáky. Napětí nemusí mít nutně negativní charakter, může jít o vzrušení z nastalé situace. Tento kritický moment můžeme pozorovat u Jany: *„Najednou se Radim pozvracel na zem, pak rychle běžel k umyvadlu a tam se znovu pozvracel. Většina dětí se začala otáčet a zvědavě dívat. Postupně však některé děti začaly chytat paniku, obracet se k sobě, ke mně, k paní učitelce. PU se je snažila uklidnit, ale moc to nepomáhalo, já jsem se snažila uklidnit Radima, který natahoval, chtělo se mu brečet a nevěděl, co má dělat. Adam běžel pro paní uklízečku a PU zavolala mamince, zatím se děti začaly trousit do řady a už si je odváděla paní družinářka. Některé děti se okamžitě snažily převyprávět nastalou situaci paní družinářce, která je však moc neposlouchala, děti mluvily jedno přes druhé.“*

Další událostí, která učitelům činí problémy, je ztráta věci. Kritickým momentem je hledání této věci. Věc je hledána ve třídě a do hledání je zapojen nejen učitel, ale i žáci. V tuto chvíli sledují jediný cíl: Nalézt onen předmět: *„Románkovi se ztratil sešit, Adam a Rád'a se šli podívat, jestli ho nemá na hromadě, někteří mu radili, ať se podívá do aktovky.“*

9.6 Asistent pedagoga jako původce kritického momentu

Asistent pedagoga je svou podstatou pomocníkem učitele. Ačkoliv jeho úloha ve vyučovací hodina je pomáhat žákům, kteří tuto pomoc potřebují k dosažení uspokojivých výkonů ve škole, asistent pedagoga se svou přítomností zapojuje do celého představení.

Asistent pedagoga se věnuje prvotně žákům. Tato skutečnost však učitelé může činit potíží v případě, že jeho intervence vyrušuje učitele nebo ostatní žáky. Simona se k tomu vyjadřovala následovně: „...mně vadí, že tam vlastně ona mluví s tím žákem a já jsem si na to strašně musela zvyknout, protože to je element, mě to ruší, jo? Mě to ruší, protože ona něco říká tomu žákovi, on jí na to odpovídá, ty děti to slyší, jo...“ Dana k tomuto bodu přidala jiný pohled na věc: „Mně to většinou až tak nevadí, někdy to ruší. Řekla bych, že asi největší problém asistentů je, že asistent nemá pedagogické vzdělání. Tudiž musí pořád být domluva o tom, co je mým cílem...Takže se třeba stávalo, že Jitka jim radila, ale radila jim to, co já jsem chtěla dostat z nich...a tudíž tím pádem dochází k tomu někdy, že nejdou ruku v ruce z těch důvodů, že vlastně v rámci té snahy dělat to nejlépe, vlastně může jít proti, nechtěně.“ Asistent tedy může působit na výuku kontraproduktivně. Tento názor učitelky potvrzují i různé situace z hodiny:

Třída Dany:

Pak se celá úloha vysvětluje, PA nabádá děti, aby si to tam psaly.

PU: „Jitko, neřeš to teď, já to nebudu řešit. Já bych chtěla, aby se soustředily, místo, aby psali výsledek.“

Třída Simony:

PU: „Šimone, obuj si ty boty.“

AP: „Až potom.“

PU: „Ne, hned, maminka se pak zlobí. A hned. A piš.“

Jinou zkušenost s asistentem pedagoga měla Lenka: „Já to měla jednoduchý, protože ta asistentka byla moje kamarádka, takže to bylo strašně super a ona pracovala nad rámcem asistenta pedagoga...takže ona mi radila, jako to co ji napadlo, tak jsme dávaly dohromady.“ Asistentka pedagoga se tedy zde spojila s učitelkou a společně vytvořily tým, díky tomu mohly předejít kritickým momentům, vyplývajícím z této diády.

Problém s vyrušováním učitelského představení měla i Jana: „...hrozně těžko jsem si zvykala, protože desítky let jsem ve třídě nikoho neměla, jsem byla paní ve třídě já...A když jsi tam sama, tak se můžeš věnovat těm dětem víc, než když tam máš dalšího dospělého posluchače, děti to berou jinak, to tvoje, to divadlo...“ Jana zde nastínila další kritický moment, který se v souvislosti s přítomností asistenta pedagoga objevuje. Asistent pedagoga je dalším dospělým, který se účastní interakce ve třídě. Ohrožuje tedy autoritu učitelky jako dospělého a moudřejšího:

PU: „Kájo, já jsem říkala, že budete od sebe. Jak to, že jsi u Kristýnky?“

AP: „Paní učitelko, já jsem jim to dovolila, ale jen na přestávku.“

PU: „Nezlob se Jíto, ale má přestěhovanou tašku.“

AP: „Já jim to dovolila jen na přestávku.“

PU: „A Kájo, mrzí mě, že si se šla zeptat Jíti, protože já ti to zakázala a využila jsi toho, že Jíta nebude vědět. To je jako když ti něco zakáže maminka a ty jdeš za tatínkem, protože ten neví, že to mamka zakázala. Jsem zklamaná. I z tebe Kristýno.“

Zde se učitelka vyhranila oproti postupu asistentky a obhájila svou roli vyšší autority ve třídě. Posledním úryvkem dialogu jasně třídě sdělila, že asistent pedagoga nemůže měnit instrukce nebo příkazy učitele.

Uvedli jsme si tedy, že asistent pedagoga kritické momenty může vyvolávat, ale také být v kritických momentech oporou učitelovi. Může také zasahovat do výuky svými vlastními příkazy v momentě, kdy se učitel věnuje jiné aktivitě, nebo neukázněnost žáků nevidí: „AP: „Honzo, piš už ale, všichni pišou. Šimone, piš, koukni se, jak to koníš zase. Piš.“ V tomto momentu asistentka sděluje žákovi výtku, a zároveň žáky instruuje k požadované činnosti.

9.7 Pozorovatel jako součást třídy

Jak jsem již uvedla, další dospělá osoba, přítomná ve výuce, obvykle podněcuje kritické momenty, nebo diskomfort učitele. Při pozorování jsem byla poslední dospělou osobou, která se účastnila interakce. Převážnou část času, stráveného ve školních třídách, jsem se nijak neúčastnila dění ve třídě. Moje přítomnost však tuto interakci ovlivňovala. Vzhledem k omezeným prostorám tříd jsem se musela uchýlit k tomu, že jsem seděla vedle některého žáka tam, kde bylo místo k sezení. Žáci se na mě otáčeli, o přestávkách ke mně chodili a byla jsem pro ně rozptýlením.

Učitelky se snažily tento kritický moment vyřešit ve výuce tak, že u tohoto vyrušení přikládaly vinu žákům. Výtkami se je snažily znovu přimět k tomu, aby svou pozornost přesunuly na jejich osobu. Jana přílišnou pozornost, upřenou na mě, komentovala slovy: „Terezko, už jdi na místo, aby si nám paní učitelku neumudlala, trochu je dobře, ale hodně už je moc.“

Dana musela na okamžik přerušit výuku, protože velký hluk ve třídě přisuzovala mé osobě: „Dneska se mi špatně učí a není to kvůli Honzíkovi. Zneužíváte situace, že vás neokřiknu, abych vám neudělala ostudu. Zneužíváte toho, že je tu návštěva.“

Učitelky se také cítily ohroženy mou pomyslnou přirozenou autoritou dospělého, příkladem, kdy učitelka určuje, která autorita má větší váhu, je tento: „*Kubo, já vím, že je Dominika hezká holka, ale máš koukat na mě, já budu opravovat a já budu diktát známkovat, tak aby tam nebyl ošklivý Smolík.*“ (usmívá se) Učitelka se však snažila tento kritický moment vyřešit vtipem, příčinou mohl být záměr, aby působila ve své pozici pevně.

V některých chvílích učitelky naopak ocenily mou přítomnost: „*Štěpána chválím, asi tu Dominiku angažuju až do konce roku.*“ Štěpán se směje a já se směju. (Dana). Jediná učitelka, Lenka, se vyrovnala s mou přítomností tak, že jsem nezaznamenala žádnou potřebu utvrdit svou autoritu ve třídě. V rozhovoru mi tuto skutečnost potvrdila: „*U vás, když jste tam seděla, tak já jsem si říkala první den: Ježíšmarja, krizový, co budeme zkoumat, ale potom když jste tam seděla a jste mi hrozně příjemná, tak mi to vůbec nevadilo.*“

Největším krizovým momentem bylo, když učitelka konfrontovala přímo mě: PU na mě: „*Paní učitelko, nechtěla byste se podívat do jiné třídy? Tady se to fakt nedá, ony ty děti kvůli vám hrozně zlobí. Děti vy se fakt chováte úplně hrozně. Já jsem nerada na vás zlá, ale takhle to fakt nejde.*“ V tuto chvíli přisuzovala učitelka vytvoření kritického momentu přímo mé osobě, ačkoliv věděla, že na vině je chování dětí.

9.8 Nejzávažnější krizové momenty z pohledu učitelek

Každá učitelka, se kterou jsem vedla rozhovor, mi sdělila situace, které považuje za nejzávažnější krizové momenty v působení ve třídě:

Jana: „*Co já považuju ve třídě za největší „průšvih“?...Že bych přišla a třeba něco se ve třídě ztratilo, a museli jsme vyšetřovat ztrátu nějaký věci, anebo kdyby mi někdo úmyslně do očí lhal z těch dětí...To už je volající jako moc někde, když by se ve třídě mělo něco ztratit...to považuju za prostě za absolutní ztroskotání, jakmile někdo někomu něco vezme a ví, že ten bude mít trápení...*“

Lenka: „*To byl vlastně můj největší kritický moment v té práci, kdy já jsem se rozhodovala, jestli to budu dělat dál, protože jsem nevěděla, jestli zvládnu takovýhle útoky od rodičů...Když se perou a když je někdo takový...že si ubližují a že vědomě ubližuje a že opravdu charakter toho dítěte není ještě takový nebo už...prostě je tam vidět, že si dovolí na slabší a že je to tak to mě asi nejvíce rozčiluje...*“

Dana: „A pak v praxi se mi stalo, že mám potíže u dětí, které si nosí z domova rasistické názory...to je můj problém. Pro mě je to důležité řešit...je to pro mě jedna z těch hranic, kdy mi opravdu dělá problémy...Největším problémem je to vykřikování, kdy tím vlastně ruší jak mě, tak všechny ostatní.“

Simona: „Asi se mi to stalo u toho chlapečka...že já viděla, že ten chlapeček kopnul druhého chlapečka...já chtěla, aby to uznal... prostě stálo mě to přemlouvání, nervy...bylo to takové, docela jsem jako nevěděla, jako když to dítě si pořád mele tu svou a docela i tak drze, jako že ho obviňuju, no...“

Ačkoliv jsem v pozorování zachytila nejvíce kritických momentů, které narušovaly výuku, nebo kde si učitelky musely obhájit své postavení ve třídě, učitelky za největší kritické momenty považovaly spíše situace, kdy musely čelit nějakému kritickému momentu, který jim způsoboval osobní diskomfort. Tyto kritické momenty se neslučovaly s osobními hodnotami učitelek a díky tomu jejich řešení jim dalo větší práci, než řešení běžnějších kritických momentů, jako je například žalování, nebo vykřikování v hodině.

10 Shrnutí výsledků

Zde se pokusím shrnout výsledky uvedené v předchozí části práce. Pro lepší orientaci ve výsledcích popíšu kategorie kritického momentu a uvedu jejich vzájemné vztahy. V průběhu vytváření kategorií kritických momentů jsem si nemohla nevšimnout provázanosti jednotlivých kategorií a jejich původců.

Příčinami vytvoření kritického momentu jsou:

- žáci
 - nepořádek tvořený žáky, tento kritický moment konstruuje učitel
 - nepovolené mluvení – vykřikování/skákání do řeči, žvanění
 - vynucení pozornosti
 - a. chlubení se
 - b. vykřikování
 - c. žalování
 - d. odmlouvání – vždy souvisí s ohrožením autority učitele
 - konflikt mezi žáky
 - nepovolený pohyb

- vnější podmínky
 - rodiče
 - absence pomůcek
 - inkluze
- nekontrolovatelná událost
- asistent pedagoga
- pozorovatel

Společnou interpretací některých kritických momentů je autorita. Autorita je zpochybňována žáky při odmlouvání, rodiči, asistentem pedagoga a pozorovatelem. Dovolání se k autoritě učitele se děje při žalování, kdy je učiteli přiřazena role soudce a mediátora sporu. Žalování vychází z konfliktu mezi žáky. Posílit autoritu ve třídě může asistent pedagoga tím, že se v kritickém momentu postaví za učitele.

Plynulost výuky narušují všechny zmíněné kritické momenty. Lze však vymezit ty, kdy není zpochybňována nebo potvrzována autorita učitele. Mezi takové momenty patří absence pomůcek, nekontrolovaná událost, kritické momenty vycházející z nastavení procesů inkluze znevýhodněných žáků, nepovolený pohyb, nepovolené mluvení, chlubení se a nepořádek ve třídě.

Kritické momenty a jejich dopad na výuku se může lišit. Mezi kritické momenty, které výuku sice narušují, ale učitel k jejich vyřešení nemusí vynaložit tolik energie, patří nepovolené mluvení, chlubení se, nepovolený pohyb a absence pomůcek.

Mezi kritické momenty, kterým učitelé přisuzují větší váhu, jsou konflikty mezi žáky, odmlouvání, konflikty s rodiči, asistent pedagoga a kritické momenty, vyplývající z inkluze.

Kritické momenty může vyřešit buď učitel, nebo asistent pedagoga. Kritické momenty mohou být ovlivněny také osobními hodnotami učitele. Tyto osobní hodnoty rozhodují o míře úsilí, vynaloženému k vyřešení vzniklého kritického momentu.

11 Diskuze

Každý výzkum je limitován faktory, které mohou ovlivnit jeho výsledky. Prvním limitem tohoto výzkumu je skutečnost, že získaná data a rozhovory se týkají pouze ženského zastoupení profese učitele. Učitelé – muži mohou na kritické momenty pohlížet

z jiné strany, než učitelé- ženy. Jsem si tohoto omezení vědoma, avšak ve školách, které mi poskytly prostor pro provedení výzkumu, ve druhých třídách prvního stupně neučili žádní muži. Ředitelé také provedli výběr učitele, ke kterému budu docházet do vyučovacích hodin. Činili tak nejvíce z technických důvodů – zaprvé na mě musela mít učitelka čas. Některé učitelky v době mého pozorování poskytovaly hospitaci někomu jinému, nebo se celé třídy vyskytovaly mimo školu – školy v přírodě. Zadruhé, aby moje působení zatěžovalo chod výuky co nejméně. Volili tedy třídu, kde mě učitel může, ač nekomfortně, usadit a kde nebudu výuku rušit.

Omezením výzkumu mohou být i školy, které jsem si pro svůj výzkum vybrala. Tyto školy jsou všechny podobného typu, mají podobné složení žáků a nachází se velmi blízko sebe. Je nasnadě, že pokud bych vybrala školy, tak, aby každá svým místním určením a typem byla odlišná, mohla bych rozkrýt jiné kritické momenty, než ty, které jsem vysledovala v tomto výzkumu. Nebo naopak by se mohlo stát, že by se od sebe kritické momenty zásadně nelišily. Věřím, že k tomuto závěru rozpracováním mého výzkumu došla, nelze to však s jistotou říci.

Všechna provedená pozorování a rozhovory se od sebe časově v zásadě neliší. Časem myslím období školního roku. Pouze první pozorování jsem provedla v jiném časovém úseku, než ostatní. Bylo to dáno účelem pozorování – prvotní prozkoumání možného terénu. Teprve z výsledků prvního pozorování jsem určila směr dalšího zaměření výzkumu. Další tři pozorování jsou provedena ve stejný časový úsek, blížící se konec roku. Samy učitelky rozlišovaly mezi různými obdobími školního roku. Konec školního roku popsaly jako méně direktivní – učitelky polevují v nárocích na žáky. Žáci také ke konci školního roku ztrácí pozornost a motivaci k plnění úkolů. Bylo by tedy vhodné provést výzkum ve všech obdobích školního roku tak, abychom mohli potvrdit nebo vyloučit, že jsou kritické momenty svou podobou stejné, jako v jiných obdobích.

Posledním prvkem, ovlivňujícím výzkum je má vlastní přítomnost ve třídě. Jak jsem již uvedla v kapitole *Pozorovatel jako součást třídy*, tato skutečnost mohla svou měrou přispět ke zkreslení situací. Učitelky i žáci reagovali na mou přítomnost různě a nejvhodnější by bylo provést pozorování bez přítomnosti pozorovatele. Tímto krokem by byla zajištěna nejmenší míra zkreslení dat. Tento postup by však vyžadoval velkou přípravu provedení. Videozáznam by bylo technicky náročné pořídit tak, aby o tom žáci nebo učitel nevěděli. Lze zmínit také etickou otázku takového záznamu, jelikož žádný ze

zkoumaných by neměl možnost rozhodnout o své účasti na výzkumu. Tento postup by byl také velmi náročný na přepis dat.

Mezi výhody mohu uvést právě možnost srovnání tříd díky dodržení stejného věku žáků a podobného typu škol. Rozdíly mezi zkoumanými jevy u jednotlivých učitelek tedy nelze interpretovat jako rozdíly v souboru výzkumu. Stejný čas pozorování mi také umožnil sledovat podobný obsah výuky. Učitelky probíraly stejnou látku a mohla jsem se zaměřit na jejich výkon ne z pohledu obsahu látky, ale z pohledu úspěšnosti jejich představení látky žákům.

Velkou výhodou byla také zkušenost všech čtyř učitelek s přítomností dalšího dospělého jedince ve výuce. To mi otevřelo další možný výklad vzniklých situací a zároveň si myslím, že učitelky z mé přítomnosti nebyly tolik v rozpacích.

Tento výzkum má tedy ambice k tomu, aby byl proveden podobným postupem a jiných podmínek – jiné období školního roku a jiné složení zkoumaného vzorku.

12 Závěr

V první části práce jsem se věnovala teoretickému vymezení probíhající interakce učitele a žáků ve třídě. K tomuto vymezení jsem nejvíce využila Goffmanovo přirovnání sociálních interakcí k dramaturgickému představení, kdy jedinci hrají v tomto představení odlišné role.

V druhé části jsem popsala provedený výzkum, způsob analýzy dat a výsledky výzkumu. Mezi největší kritické momenty lze zahrnout odmlouvání, konflikty mezi dětmi, konflikty rodičů s učiteli a kritické momenty, vyplývající z inkluze znevýhodněných žáků do školních tříd.

V závěru bych ráda dodala možná východiska předcházení kritickým momentům ve třídě. Kritickým momentům ve třídě lze předcházet. Prvním takovým krokem je dostatečná příprava učitelů a asistentů pedagogiky na možná úskalí, které je ve výuce mohou potkat. Učitelé by měli být vzděláváni na poli oboru speciální pedagogiky tak, aby zvládli začlenění znevýhodněného žáka do třídy. Asistenti pedagoga by měli být naopak lépe pedagogicky vzděláni, aby nenarušovali pedagogické cíle, kterých chce učitel ve svém působení docílit.

Vhodným zázemím školy lze pomoci plynulosti výuky tak, že žák bude mít možnost odejít ze třídy a části své výuky se věnovat v jiné místnosti. Tím bychom mohli předcházet možnému rušení třídy hovorem mezi žákem a asistentem a zároveň by bylo žákovi umožněno splnit některé požadavky obsažení vyučované látky způsobem, který by byl efektivnější. Za dobrý krok vstříc lepším podmínkám pro zvládání kritických momentů ve třídě považuji supervizi. Učitel by měl mít možnost se o svých postupech nebo pochybách poradit s odborníkem.

Posledním tématem k prevenci vzniku kritických momentů je zlepšení komunikace mezi učitelem a rodičem. Učitelé uváděli, že rodiče v posledních letech nevychází škole vstříc tak, jak tomu bylo zvykem v minulosti. Zlepšením komunikace mezi rodiči a učitelem bychom mohli docílit užšího vztahu mezi těmito důležitými osobami v životě žáka.

V diskuzi jsem se zabírala možnými limity a výhodami mého výzkumu. Pokud bych výzkum mohla zopakovat, zaměřím se na provedení výzkumu v jiných úsecích školního roku a zahrnu do respondentů také učitele-muže.

13 Použitá literatura a zdroje

GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

První třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 - leden 1997 "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. Školní etnografie. ISBN 80-86039-61-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.

14 Seznam příloh

Příloha A – Pozorování

Příloha B – Rozhovory s učitelkami